

Für die Religionsdidaktik legt sich der Dialog mit anderen Fachdidaktiken sowohl von ihrem theologischen Selbstverständnis her als auch aus bildungstheoretischen und -politischen Gründen nahe: Religion ist immer auf das Ganze der Wirklichkeit bezogen; schon deshalb weist der Religionsunterricht vielfältige Bezüge zu den anderen schulischen Unterrichtsfächern auf. Ebenso ist auch Bildung im eigentlichen Sinn als vieldimensional-vernetzendes Lernen auf das Ganze von Mensch, Welt und Wirklichkeit ausgerichtet. Trotz dieser Einsichten und trotz gemeinsamer aktuell-bildungspolitischer Herausforderungen erscheint das wissenschaftliche Gespräch zwischen den Fachdidaktiken auffallend unterentwickelt.

Der vorliegende Band bietet deshalb ein Forum für konstruktiv-kritische Gespräche zwischen der Religionsdidaktik und nahezu allen anderen schulbezogenen Fachdidaktiken. Dabei werden in grundlegender Weise gemeinsame Bezugsfelder sondiert, Konvergenzen und Divergenzen der Fachperspektiven ausgelotet sowie konkretisierend chancenreiche Kooperationsmöglichkeiten der entsprechenden Unterrichtsfächer in den Blick genommen.

Die Herausgeber

Prof. Dr. Manfred L. Pirner, Jg. 1959, ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Prof. Dr. Andrea Schulte, Jg. 1957, ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Erfurt.

ISBN 978-3-938203-96-5

Manfred L. Pirner/Andrea Schulte (Hg.)
Religionsdidaktik im Dialog

Manfred L. Pirner/Andrea Schulte (Hg.)

Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation

edition *Paideia*

Räume erschließen, bewahren und gestalten. Impulse für ein fächerübergreifendes Lernen im Geographie- und Religionsunterricht

Abstract

Christliche Theologie spricht von der Menschwerdung Gottes auf Erden, in der die irdische Wirklichkeit eine Neubestimmung findet, die zunächst als trennend erscheinende Bereiche von ‚Gott und Welt‘ verbindet. Insofern betrachten beide Fachwissenschaften – Theologie und Geographie – Orte und Räume menschlichen Handelns und Lebens in der Welt aus verschiedenen und zugleich auch aus sich gegenseitig ergänzenden Perspektiven. Der Raumbegriff rückt damit als Schlüsselkategorie in den Fokus des Interesses eines fächerübergreifenden religions- und geographiedidaktischen Dialoges und wird in drei Richtungen entfaltet: Räume erschließen, Räume bewahren und Räume gestalten. Auf dieser Basis lassen sich zukunftsweisende Synergie-Effekte im gemeinsamen Bildungsprozess erzielen, indem Möglichkeiten der Öffnung religiöser Wirklichkeitswahrnehmung und -deutung im Kontext der Beschäftigung mit naturwissenschaftlich-technischen Erkenntnissen sowie der Geographie als Natur- und Gesellschaftswissenschaft hinsichtlich relevanter religionssoziologischer, -psychologischer oder -phänomenologischer Dimensionen aufgezeigt werden.

1. Der Eröffnungsraum eines interdisziplinären Gesprächs

Religion braucht Räume, in denen sie zum Ausdruck bringen kann, was gelebter Glaube meint. Theologie reflektiert im weitesten Sinne die Berührung von Himmel und Erde und sucht die Verortung der Metaphysik in Zeit und Raum. Christliche Theologie spricht vom Kommen Gottes auf die Erde, von der Menschwerdung Gottes, die alle irdische Wirklichkeit neu bestimmt. Genau darin liegt begründet, dass die Blickrichtung der Theologie, die vom Heilshandeln Gottes in Geschichte und Gegenwart spricht, weniger nach oben als nach unten, weniger in die Sterne als auf die Erde weist. Die Erde als Raum und Ort menschlichen Lebens

und Handelns markiert daher das gemeinsame Interesse von Theologie und Geographie. Das, was auf den ersten Blick die Diskrepanz beider Wissenschaften ausmacht, nämlich das Reden über ‚Gott und die Welt‘, über ‚Himmel und Erde‘ ist inkarnationstheologisch gerade darin überwunden, dass es um eine Synopse beider Blickrichtungen geht. Eben darin wird aber auch die Religion (respektive die Theologie) für die Wissenschaft der Geographie interessant: In der Betrachtung, Beschreibung und Reflexion des Raumes und der räumlichen Strukturen der Erde kommen die raumwirksamen Handlungen des Menschen als Umwelt-handeln im weitesten Sinne ins Bewusstsein. Seit es Menschen auf der Erde gibt, hat die Religion als Form und Ausdruck des Umgangs mit der Welt Auswirkungen auf die Beschreibung der Erde, die Geographie. Gerade in der Brückenfunktion der Geographie zwischen Natur- und Sozialwissenschaften liegt die Chance zum konstruktiven Dialog, dem wir im Folgenden insbesondere aus fachdidaktischer Perspektive nachgehen wollen.

Der Eindruck zum Status quo der fachwissenschaftlichen wie auch fachdidaktischen Berührungspunkte zwischen Geographie und Theologie ist ambivalent. Zum einen: Wir stehen noch am Anfang einer Vernetzung beider Didaktiken und können kaum auf gewachsene Strukturen einer Fächerkooperation zurückgreifen.¹ Zum anderen aber liegt es auf der Hand, dass ein konstruktiv-kritischer Dialog immense Chancen angesichts der Dringlichkeit gemeinsamer Themen bietet, die keinesfalls ungenutzt bleiben sollten. Um Form und Inhalt dieses Dialogprozesses sichtbar zu machen, soll die Form eines schriftlich fixierten Gesprächs gewählt werden, so dass einerseits der lebendige Charakter des Dialogs mit allen eventuellen Kommunikationsbarrieren (unterschiedliche Sprachmuster, Fachbegriffe etc.), andererseits aber auch die Chance der kreativen Entwicklung von weiterführenden Gedanken bzw. Handlungsstrategien deutlich wird. Der subjektive Kontext der Dialogpartner demonstriert hierbei die Möglichkeit zur Kooperation im Hier und Jetzt, die dabei immer auch über sich hinaus weist und insofern transformierbar und verallgemeinerbar ist.

Fragt man aus der Perspektive der Religionspädagogik nach der Rolle der Geographie im Religionsunterricht, so liegt die Assoziation der

1 Bereits 1990 wurde von Seiten der Religionspädagogik angemahnt, dass insbesondere in fachdidaktischer Hinsicht eine ‚undialogische, verzerrte Kommunikation‘ zwischen Theologie und Naturwissenschaft bestehe; vgl. DIETERICH 1990.

Landkarte Palästinas nahe, die schon in der Grundschule in allen Lehrplänen zu ‚Leben und Umwelt Jesu‘ auftaucht. Mit bunten Farben sollen die Schüler und Schülerinnen Oberflächenstrukturen eines ihnen fremden Landes malen. Als Ergebnis findet sich dann das ‚Heilige Land‘ mit blauem See Genezareth, mit grüner Jordanebene, braunen Höhenzügen und gelblichen Wüstengebieten in jedem Religionsheft. Fraglich bleibt, ob diese Bebilderung des geographischen Raumes der biblischen Texte die Verstehenswege der Kinder wirklich öffnet oder letztlich den Eindruck der Ferne wie bei ‚Märchen-aus-1001-Nacht‘ verstärkt. Denn warum beispielsweise die Wüste ein typischer Ort der Gottesbegegnung in der Versuchungsgeschichte Jesu (oder bei der Begegnung Mohammeds mit dem Erzengel Gabriel) ist, dürfte für mitteleuropäische Kinder nur schwer nachvollziehbar sein. Andererseits liegt gerade in der Begegnung mit dem Fremden ein Impuls, die eigene Lebenswelt neu wahrzunehmen. Auch der Symbolgehalt biblischer Orte wie der Wüste ist geeignet, tiefere Ebenen des Verstehens anzusprechen, um zum Beispiel Segensbilder (‚wie ein Baum gepflanzt an Wasserbächen‘, Ps.1) zur Wirkung zu bringen. Von Seiten der Religionspädagogik ergibt sich die Frage an die Geographiedidaktik: Welche Chancen liegen in einem kartographischen Zugang zur Lebenswelt des Alten und Neuen Testaments im Grundschulalter, in dem die Kinder gerade ihre nächste Umgebung zu entdecken beginnen? Welche Bedenken gibt es? Welche Berührungspunkte beider Fächer sind im Blick auf die Fragen der Schüler und Schülerinnen relevant?

Aus der Perspektive der *Geographiedidaktik* ist die Landkarte Palästinas, die die Schüler in der Grundschule zeichnen und die ihnen eine Orientierung im Heiligen Land ermöglichen soll, ein erster Schritt zu einer *mental map*, die die Schüler aufbauen können. Aber diese *mental maps* werden ganz unterschiedlich sein, je nachdem, wie weit die Schüler schon Vorwissen haben und wie hoch ihr Abstraktionsvermögen ist. Gegen ein solches Vorgehen habe ich (C. M.) keine Bedenken, da Kinder in dem Alter für Fremdes offen sind und diesem neugierig begegnen. Eine anspruchsvolle Kartenarbeit in diesem Zusammenhang ist eine Unterrichtseinheit zur Madaba-Karte², der ältesten im Original erhaltenen kartografischen Darstellung des so genannten Heiligen Landes. Die Künstler des Madaba-Mosaiks hatten das Bild des Landes im Blick auf dessen heilige Stätten zusammengesetzt, wie sie es als Pilger in ihren

2 Vgl. SCHREIER 2005.

Vorstellungen speicherten. Die Arbeit mit dieser Karte in der Grundschule vermittelt über die Piktogramme und Symbole somit ebenfalls religionsgeographische Vorstellungen und ermöglicht zudem das Einüben der Himmelsrichtungen, da die Karte nach Osten ausgerichtet ist. Obwohl der didaktische Leitspruch „Vom Nahen zum Fernen“ nach wie vor gilt und damit an die unmittelbare Erfahrungswelt der Kinder angeknüpft wird, erfahren die Kinder über die Medien viel über andere Länder und Kulturen. Zudem entstammen sie womöglich selbst unterschiedlichen Kulturkreisen. Daher sind auch Entdeckungen im Fremden für den Unterricht bei der Einführung in das Kartenverständnis bedeutsam.³ Insofern leistet Kartenkompetenz einen Teilbeitrag zu den beiden Leitzielen des Geographieunterrichts, die in den Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss⁴ herausgestellt werden. Hierzu zählen „die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz.“⁵

Aus Sicht der Geographiedidaktik gibt es daher viele Berührungspunkte mit der Theologie, da religionsgeographische Themen, „das heißt ‚Religionen und ihre Raumbeziehungen‘, (...) nahezu täglich in regionalen, nationalen und internationalen Nachrichten vertreten (sind).“⁶ *Religionen und Religionsgemeinschaften* haben Einfluss auf Räume, wirken somit *als raumprägende und raumverändernde Kräfte*. So können ‚Religion-Raum-Beziehungen‘ in verschiedenen Themenbereichen des Geographieunterrichts untersucht werden: Die Verbreitung von Religionen spielt in Verbindung mit dem Konzept der Kulturerdteile eine Rolle, das in einigen Bundesländern im Rahmen des Geographieunterrichts behandelt wird.⁷ Hierzu können z. B. religiös geprägte Siedlungen und Städte in verschiedenen Kulturerdteilen betrachtet werden. Letztlich vermittelt dieses Konzept neben dem Fachwissen⁸ auch Orientierungswissen und trägt somit zum Kompetenzbereich ‚Räumliche Orientierung‘ bei, auch wenn dieses seit den 1980er Jahren immer wieder

in Frage gestellt wurde.⁹ In Bezug auf die *Umweltbildung* kann das Umweltverhalten und somit die Stellung des Menschen gegenüber der Natur thematisiert werden. Umweltethik ist für die Kompetenzbereiche Beurteilung/Bewertung und Handlung bedeutsam.¹⁰ Religion-Umwelt-Beziehungen können hierzu einen Beitrag leisten. Auch *religiöse Konflikte* (z. B. Nahost-Konflikt, Nordirland-Konflikt, Kaschmir-Konflikt) sind ein fächerverbindendes Thema, das den Schülern und Schülerinnen Hintergründe zum politischen Weltgeschehen vermitteln kann. Unterschiedliche Perspektiven kommen hierbei zum Tragen und können in Form von Rollenspielen vertieft werden, wobei die Argumentationsfähigkeit geschult wird und somit kommunikative Kompetenz angestrebt wird.¹¹ In Bezug auf das Themengebiet *Religion und Bevölkerung* können Religionsgemeinschaften in Deutschland betrachtet und erklärt werden.¹² Das Thema ‚Migration‘ wird adäquat vor dem Hintergrund der Religionszugehörigkeit von Migranten und Migrantinnen behandelt.¹³ Hier spielen auch Wirtschaftsverhältnisse im Kontext von Religionszugehörigkeit im Rahmen des Geographieunterrichts (z. B. für die USA, Europa, Japan, China und Indien) hinein. *Religionstourismus* ist ein Themengebiet, das in allen Jahrgangsstufen auch fächerverbindend mit dem Religionsunterricht behandelt werden kann: Beobachtungen, Befragungen, Kartierungen, Zählungen usw. zum Pilgertourismus bzw. zu Wallfahrtsorten können zur Informationsbeschaffung durchgeführt werden und tragen somit zum Kompetenzbereich Methoden/Erkenntnisgewinnung bei.

Diese Auflistung macht deutlich, dass es zahlreiche fächerverbindende Aspekte gibt, die sowohl aus geographiedidaktischer als auch aus religionspädagogischer Perspektive von Interesse sind. Mit Blick auf die 2006 erstmalig publizierten nationalen Bildungsstandards bieten diese Themen zudem Anknüpfungspunkte an die sechs postulierten Kompetenzbereiche für das Schulfach Geographie. Diese Ausführungen lassen erkennen, dass der Raumbegriff geradezu als Schlüssel zum fächerübergreifenden Dialog zwischen Religions- und Geographiedidaktik gesehen werden kann.

3 Vgl. SCHREIER 2009.

4 Vgl. DGfG 2007.

5 Ebd., 5.

6 RINSCHKE 2006, 4.

7 Ebd., 5ff.

8 Vgl. DGfG 2007, 10ff.

9 Vgl. DÜRR 1987; RHODE-JÜCHTERN 2009, 54ff.

10 Vgl. DGfG 2007, 24ff.

11 Vgl. Ebd., 22f.

12 Vgl. HENKEL 2006.

13 Vgl. RINSCHKE 2006, 7.

2. Räume und ihre Erschließung

2.1 Geographische Räume und ihre Erschließung

Die Geographie beschäftigt sich mit Räumen und sie (er)schafft Räume. Dabei können unterschiedliche Raumbegriffe verwendet werden¹⁴, die gleichsam chronologisch die Entwicklung der Geographie widerspiegeln:

1. Räume werden als Container gesehen, d.h. sie werden in ihrer physisch-materiellen Totalität natur- und sozialwissenschaftlich bzw. humanwissenschaftlich erfasst. Der Fokus liegt hierbei auf natürlichen und anthropogenen Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben.
2. Räume werden als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte betrachtet. Hierbei liegt der Fokus auf der Bedeutung von Standorten oder auf Distanzrelationengefügen bzw. auf Verbreitungs-, Verknüpfungs- und Ausbreitungsmustern.
3. Räume werden als Kategorie der Sinneswahrnehmung gesehen, mit deren Hilfe Individuen ihre Welt einordnen. Durch die damit verbundenen Bewertungen unterschiedlicher Wahrnehmungen wird Wirklichkeit pluralisiert. Dies führt dazu, dass schließlich
4. gefragt werden muss, „wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert.“¹⁵

Am Beispiel eines Waldstückes in Osnabrück sollen diese unterschiedlichen Raumbegriffe veranschaulicht werden.¹⁶ Auf der Basis einer Vegetationsaufnahme wurde dieses Waldstück im Sinne des ersten Raumverständnisses als Anthrisko-Fraxinetum, also als Trümmerschuttwald, eingestuft. Mit Hilfe von Karten im Staatsarchiv sowie von Luftbildaufnahmen vom Katasteramt der Stadt Osnabrück konnte rekonstruiert werden, dass es sich bei dem Waldstück um einen bewusst angelegten Park Ende des 19. Jahrhunderts handelte, aus dem im Verlaufe der Jahrzehnte durch geringe bzw. fehlende Pflege ein Ahorn-Parkwald entstanden ist.

¹⁴ Vgl. WARDENGA 2002.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Es handelt sich um einen kleinen Wald mit einer Fläche von etwa einem Hektar auf dem ehemaligen Klöckner-Gelände in Osnabrück; vgl. MEYER 1995.

den ist. Die zweite Raumperspektive wird mit der vegetationskundlichen Einstufung durch Landschaftsplaner angesprochen, die dem Wald aufgrund der Verbreitung von Erlen im Uferbereich der Hase (Fluss) eine besondere Bedeutung als Auwald verliehen haben. Der Begriff Auwald oder Aue ist hierbei zudem mit positiven Konnotationen verbunden („und weidest mich auf einer grünen Aue“). Der dritte Raumbegriff wird durch die Wahrnehmung von Schülern, Studenten sowie Anwohnern erfasst, die den Wald aufgrund einiger Müllberge (Anzeichen von Verwahrlosung) als tendenziell hässlich, aber auch als urwüchsig, interessant, unharmonisch, schmutzig und verkommen charakterisierten. Diese widersprüchlichen Wahrnehmungen des Waldes führten schließlich zu der Frage, warum Landschaftsplaner das Waldstück ganz anders einordneten als die beiden anderen Gruppen. Dies hing damit zusammen, dass durch die Beseitigung des Mülls und Pflegemaßnahmen für einen urtypischen „Auwald“ eine ökologische Aufwertung erfolgen sollte, so dass diese Maßnahme eine andere Maßnahme (z.B. Abholungen für den Bau eines Hotels) als Ausgleich kompensiert. Die Landschaftsplaner konstruieren somit einen Wald auf Basis der Eingriffsregelung in der Bauleitplanung. Das bedeutet: Räume werden ‚gemacht‘, sie sind soziale Konstruktionen der Wirklichkeit, wie es der vierte Raumbegriff darlegt.

Die vorgestellten Raumperspektiven werden auch für den Geographieunterricht betont.¹⁷ Gerade der vierte Raumbegriff bietet Anknüpfungspunkte zu einer Vertiefung von Thematiken. Im Zuge des sogenannten Cultural Turn der Kulturgeographie spielt z.B. die Untersuchung sozialer Beziehungen in kultureller Hinsicht eine Rolle, wobei es um die Reflexion von Fragen der Identität (angefangen von nationaler Identität über regionale Identität bis hin zur personalen Identität) geht und die Pluralität und Hybridität von Lebensformen betont werden.¹⁸ Geographisch-theologische Identitätsbildung von Jugendlichen kann in diesem Zusammenhang betrachtet werden.¹⁹

2.2 Theologische Perspektive: Religiöse Räume und ihre Erschließung

Der Blickpunkt theologischen Raumverstehens setzt beim dritten respektive vierten Aspekt des geographischen Begriffs an und vertieft

¹⁷ Vgl. DGfG 2007, 6.

¹⁸ Vgl. GEBHARDT u.a. 2003, 5.

¹⁹ Vgl. SCHERZ 2003.

die subjektiven Deutungskategorien von Raumverstehen, während die ersten beiden Kategorien weitgehend unbeachtet bleiben. Hier besteht offensichtlich die Chance, in einen konstruktiven, die eigene Perspektive erweiternden Dialog zu treten. Die Theologie beschäftigt sich insofern mit Räumen, als Religion Räume gestaltet und gelebte Religion Räume braucht. Innerhalb der Praktischen Theologie respektive der Religionspädagogik kommt verschiedenen Arten von Räumen, in denen sich Religion zeigt und Formen annimmt, Bedeutung zu. Diese stehen interdependent in Beziehung und können folgendermaßen kategorisiert werden: Ortsräume, Leibräume, Verhältnis- und Beziehungsräume, Zeiträume, Worträume und Sprachräume.²⁰

Ortsräume: Sprachgeschichtlichen Hinweisen folgend stellt Bollnow fest²¹, dass der Begriff Ort im räumlichen Zusammenhang etwas Punktuell, sich in einer bestimmten Lage Befindendes und damit Fixiertes bezeichnet. Auf einen Ort könne hingewiesen werden. Konstitutiv sei für ihn, dass er einen festen Punkt im Raum, z.B. auf der Erdoberfläche beschreibt. Ein Ort könne verlassen, aber nicht ausgetauscht werden, er habe demnach etwas Bestimmtes in Abgrenzung zu anderen Orten. In der biblischen Überlieferung und in der Geschichte des Christentums spielen Ortsräume eine entscheidende Rolle, wobei sie in ihrem symbolischen Gehalt und religiösen Deutungspotential als etwas ‚Hinweisendes‘ verstanden werden.²² So ist beispielsweise Jericho ein Oasenort in Israel, dessen üppige Vegetation von Besuchern bestaunt, aber auch als der Ort einer Blindenheilung durch Jesus wahrgenommen werden kann. Biblische Ortsräume eröffnen in dieser Perspektive Symbolräume, die auf Glaubenserfahrungen verweisen. In der biblischen Überlieferung sind religiöse Orte nie neutral, sondern ihnen wohnt ein ‚Ruf‘ inne, der auf dort zugetragene oder erinnerte Geschehnisse verweist.²³ Die Orte im Leben Jesu zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie nicht vorrangig Orte des Heiligen, sondern Orte des Profanen waren. Jesus zog als Wanderprediger durch unbekannte Dörfer, die erst durch sein Handeln religiöse Bedeutung erhielten: „Die zentrale Aussage der Jesusbotschaft, dass Gott den exklusiven Raum seiner Heiligkeit verlässt, um den Men-

20 Vgl. Klie 2003; LEONHARD 2006b; LEONHARD 2008, 206f. Gelebte Religion wird hier als Religion, „deren Spuren in lebensweltlichen und praktischen Zusammenhängen als Ereignis wie Erlebnis aufgespürt werden“ (ebd., 205) verstanden.

21 Vgl. BOLLNOW 2000, 38f.

22 Vgl. GRÜNBERG 2006; SCHERZ 2005, 57.

23 Vgl. GRÜNBERG 2006.

schen in ihrem Alltag zu begegnen, findet in der Wahl der biblischen Schauplätze ihre Entsprechung²⁴. Orte und Landschaften der Bibel bilden demnach nicht einen neutralen Hintergrund, vor dem sich biblische Geschichten ereigneten, sondern sie sind „Subjekte im Theatrum mundi et Dei“²⁵. Insofern müsste auch der Raum im geographischen Sinne stärker berücksichtigt werden.

Sakrale Bauten als Orte der religiösen Manifestation²⁶ entstanden dagegen im Fluss der religiösen Tradition. Sie wurden und werden zu meist an exponierten Stellen innerhalb eines Dorfes, innerhalb einer Stadt bzw. eines Stadtteils errichtet und sind gut zu erreichen. Zunächst bieten sie, in der Mitte einer Stadt oder sogar auf einer Erhöhung erbaut, einen Orientierungspunkt im Lebensraum der Bewohner wie Bewohnerinnen, indem sie diesen strukturieren.²⁷ Insofern ist der Sakralbau ein symbolischer Raum, der zum Erkunden und Entschlüsseln einlädt. Einerseits konstruieren Menschen mit Hilfe von Sakralbauten die Mitte ihrer religiös-sozialen Wirklichkeit, in dem der Sakralbau als Ort gemeinschaftlich gelebter Religion fungiert: „Schließlich sind es Räume, die auf das hinweisen, was einem menschlichen Leben und einem Gemeinwesen eine Mitte geben will.“²⁸ Andererseits weist der Sakralbau in seinem Symbolgehalt auf Grund und Ziel der Religion hin, indem der christliche Kirchenraum – außen wie innen – in besonderer Weise die Begegnung mit dem Heiligen ermöglicht bzw. ermöglichen soll. Der Symbolcharakter des Raumes koinzidiert mit religiöser Erfahrung, indem beispielsweise die Kirche mit Altar und Kanzel in der Ausrichtung nach Osten auf die aufgehende Sonne und damit auf das Ostergeschehen verweist.²⁹ Dies steht beispielhaft für die atmosphärische Wirkung von Kirchen, die insofern auch als ‚gestimmte Räume‘ wahrgenommen werden.

So entstehen in der Begehung und (religiösen) Deutung von Ortsräumen auch *Leibräume* in einer Doppelfunktion: Einerseits erlebt das Subjekt durch seinen Leib seine räumliche Umwelt, andererseits bildet der Leib selbst einen Eigenraum, wird demnach zum Teil des ihn um-

24 SCHERZ 2005, 65.

25 GRÜNBERG 2006.

26 Vgl. MENDEL 2008, 89.

27 Vgl. RUPP 2006, 25.

28 RUPP 2006, 25.

29 Vgl. MÖLLER 1990, 171ff.

gebenden Raumes.³⁰ Der Leib als ‚beseelter Körper‘³¹ ermöglicht der Person unterschiedliche Wahrnehmungsdimensionen: „Er verankert uns im jeweiligen Hier, von dem aus sich Spielräume der Bewegung aufturn. Empfindend steht er im unmittelbaren Einklang oder Mißklang mit den Rhythmen des weltlichen Geschehens, wahrnehmend erkundet er die Vielfalt der Dinge.“³² Insofern kann die Gestimmtheit des Raumes in unterschiedlicher – subjektiv bestimmter – Intensität als erdrückend, beglückend, erheiternd, feierlich oder auch entspannend wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang thematisiert Schmitz „Gefühlsräume“³³, die durch räumliche Atmosphären wie Kraftfelder leibliche Regungen hervorrufen können. Die wahrgenommen Gefühlsatmosphären werden jedoch erst zu einem Gefühl, indem sie den Leib einbetten und affektive Betroffenheit und Ergriffenheit evozieren.³⁴ In religionspädagogischer Perspektive sind Leibräume³⁵ – wie man auch am Beispiel der großen Resonanz zur Kirchen(raum)pädagogik ablesen kann – von erheblicher Bedeutung: Indem Schülerinnen und Schüler religiöse Orte leib-räumlich erschließen, erkunden sie den Symbolort und erspüren gleichermaßen die räumlichen Atmosphären. So bietet z. B. der gemeinsame Gang über den Friedhof die Gelegenheit, eine Vielzahl von Symbolen der Hoffnung auf ein Leben über den Tod hinaus kennen zu lernen. Gleichzeitig verweist die Atmosphäre der Trauer und Stille auf die Endlichkeit des irdischen Lebens. Erst indem Schülerinnen und Schüler im Horizont ihres eigenen Lebenskontextes Symbolort und räumliche Atmosphären gemeinsam erschließen, können sie über sich selbst als Wahrnehmende reflektieren.

Lebens- und Verhältnisräume: Die Eigenart eines Raumes kann durch seine physikalische Materialität nicht ausreichend beschrieben werden. Die Erfahrung lehrt, dass Räume unterschiedlich erlebt werden. Der

30 Vgl. BOLLNOW 2000, 287.

31 Vgl. Zur philosophie- und theologiegeschichtlichen Entwicklung des Leibbegriffs in: NAURATH 2000.

32 MERLEAU-PONTY 1965, 15.

33 Vgl. SCHMITZ 1969, 343ff.; SCHMITZ 1996, 55; SCHMITZ 1998, 63.

34 Während Schmitz vornehmlich die Wahrnehmung von Atmosphären über eine affektive Betroffenheit definiert, betont Böhme die Erzeugung von Atmosphären durch dingliche Qualitäten: „Die Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen. Sie ist die Wirklichkeit des Wahrnehmenden als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist“ (BÖHME 1995, 34).

35 Vgl. LEONHARD 2006a.

gleiche Raum kann in verschiedenen Situationen oder Settings von der gleichen Person unterschiedlich wahrgenommen werden. Es gilt aber auch: Verschiedene Personen haben in dem gleichen Raum unterschiedliche Wahrnehmungen.³⁶ So wird ein Kirchenraum bei einer Kirchenführung anders wahrgenommen als zu einem Gottesdienst. Ein Konfirmand bzw. eine Konfirmandin erlebt den Kirchenraum während seiner bzw. ihrer Konfirmation anders als seine/ihre Familie. Räume stellen insofern Lebensverhältnisse dar, in denen gelebt wird und die erlebt werden.³⁷ In diesem Kontext ist es sinnvoll, für das Raumverständnis eine entscheidende Differenzierung vorzunehmen: Räume können als ‚Behältnisse‘ aber auch als ‚Verhältnisse‘ betrachtet werden.³⁸ Sie können demnach nicht ausschließlich als fixierte und materielle Gegebenheiten beschrieben werden: „Sie sind zugleich materiale und kulturell geformte, sozial-historisch bedingte wie schöpferisch anzueignende, komplexe Verhältnisse.“³⁹ In diesem Zusammenhang können die Zugänglichkeit von Räumen und ihre Erschließung abhängig von Alter, Geschlecht, Schicht oder Kultur sein. In Räumen konstituieren sich soziale Rollen und diese werden ebenfalls in den Raum hineingetragen.⁴⁰ Die im Raum herrschenden Lebensverhältnisse werden hierbei jeweils neu ausgehandelt: „Jeder Raum ist eine begrenzte, gestaltete, lebenssteuernde Welt, die ich bin und in der ich bin: Ich als Raum bin in einem Raum. Deshalb gehört zur Identitätsdefinition immer auch eine Ortsangabe. Wer bin ich?, das heißt immer auch: Wo bin ich?“⁴¹ Dieser oft auch Spannungen in sich bergende Zusammenhang führt zum Verständnis von Räumen als lebenssteuernde Machtfelder. Dies erklärt der Praktische Theologe Manfred Josuttis, indem er Personen, Gegenständen, Stimmungen oder Funktionen eine raumgestaltende und lebenssteuernde Kraft zuweist.⁴²

Insofern ist es sinnvoll, einen didaktischen Fokus auf Lebens- und Verhältnisräume zu legen. Bei der Thematisierung von Schöpfung können sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise bei einem Spaziergang durch die Natur als einen Teil der Schöpfung erleben. Sie sind, gemeinsam mit anderen Menschen, denen sie begegnen, Teil des Naturraumes,

36 Vgl. KLIE 2003, 200f.; FAILING 1998, 99f.

37 Vgl. BOLLNOW 2000, 18; FAILING 1998, 99.

38 Vgl. FAILING 1998, 99; KLIE 2003, 201.

39 FAILING 1998, 99.

40 Vgl. Ebd., 103.

41 JOSUTTIS 1998, 35.

42 Vgl. Ebd., 36.

den sie begehen und erfahren sich als Geschaffene, gleichzeitig erleben sie sich in ein Verhältnis zu dem von ihnen Betrachteten gesetzt und können den Auftrag zur Gestaltung der Welt reflektieren. Exemplarisch steht die Schöpfungsthematik für den Konnex, den Theologie zwischen Vorfindlich-Immanentem – wie den Naturrhythmen im Lauf der Jahreszeiten (z. B. Frühling) – und einem darüber hinausweisenden Deutungsraum des Transzendenten – wie in den Festen des Kirchenjahres (z. B. Ostern als Fest der Auferstehung) – überbrückt.

Folglich sind aus religionspädagogischer Perspektive auch *Zeiträume* für den Raumbegriff relevant, um verschiedene Erfahrungen und Wahrnehmungen von Zeit als Raumgefühl einzubeziehen. Hierbei werden jedoch unterschiedliche Messeinheiten zugrunde gelegt. Religiöse Zeitrhythmen wie das Kirchenjahr haben einen symbolischen und tradierenden Charakter. Neben rituellen religiösen Zeiteinheiten werden Zeiterfahrungen in der biblischen Tradition besonders in der Weisheitsliteratur überliefert. Vor dem Hintergrund menschlicher Grunderfahrungen werden Entstehung und Endlichkeit thematisiert (Pred 3, 1–11) oder die Frage nach einer sinnvollen Gestaltung von Lebenszeit (Koh 9, 7–10). Deutlich zeigt sich im theologischen Raumverständnis die Weitung der Perspektive, die insbesondere dadurch entsteht, dass neben objektiv Messbarem subjektive Momente wie Erleben, Erfahrungen und Deutungen einbezogen werden. So entstehen *Sprachräume* durch Kommunikation und bilden insofern auch *Begegnungsräume*. Durch die Begegnung mit dem gesprochenen Wort, z. B. in der Predigt, begegnet der Hörende immer auch sich selbst, indem er sein Leben in Beziehung zum Gesprochenen setzt. Im (interreligiösen) Dialog kann das Fremde durch ein kommunizierendes Gegenüber vergegenwärtigt und das Eigene gespiegelt werden. Auch die Dimension der *Worträume*, die davon ausgeht, dass gesprochenes Wort erst durch seine Verlautbarung vernehmbar wird und die Klangfarbe von Worten Stimmungen leiblich erfahrbar macht⁴³, ist eine Raumdimension, die über einen geographischen Raumbegriff hinaus geht.

Insofern wird zusammenfassend deutlich, dass die Diversität der Raumbegriffe im geographischen und theologischen Kontext geeignet ist, im Blickwechsel die je eigene fachspezifische Perspektive zu weiten. Aus konstruktivistischer Sicht dürfte für die Geographiedidaktik die Relevanz subjektiver Deutungskategorien hinsichtlich der Erschlie-

ßung von Räumen weiterführend sein, indem beispielsweise Handlungsspielräume sowohl in ihrer Komplexität als auch in ihrer Bedingtheit hinsichtlich den Raum erst konstruierender Einstellungen und Mentalitäten realistischer bewertet werden können. Aus religionsdidaktischer Perspektive dient die Konkretisierung mittels naturwissenschaftlicher Methoden (Zahlen, Fakten, Daten) dazu, das Vorfindliche, Faktische und Messbare als Korrektiv von Postulaten und Deutungen zu sehen und damit die Relevanz des Unterrichts durch Konkretisierung und Lebensnähe zu erhöhen. Als Brückenfunktion beider Didaktiken lässt sich die ethische Perspektive ausmachen, die sich bei genauerem Hinsehen jedoch auch als ästhetische Perspektive erweist. Im Folgenden soll daher am Beispiel der für beide Fächer intendierten ‚Raumerhaltung‘ das theologisch begründete Motiv der ‚Bewahrung der Schöpfung‘ in Bezug zum geographiedidaktischen Impuls der Nachhaltigkeit als eine einander ergänzende und bereichernde Dimension fächerübergreifender Unterrichtsdidaktik vorgestellt werden.

3. Raumerhaltung/Räume bewahren

Die Bewahrung des Lebensraumes auf der Basis christlicher Schöpfungstheologie ist ein zentrales Thema religiöser Bildung in schulischen, aber auch außerschulischen Handlungsfeldern der Religionspädagogik. Auch wenn in der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion die Auseinandersetzung zwischen Schöpfung und Evolution⁴⁴ in den Vordergrund getreten ist, soll hier angesichts der Dringlichkeit eines Kollapses des ökologischen Systems (Klimawandel, Artensterben etc.) der Fokus auf der Herausforderung zur Umweltbildung liegen. Zur Beantwortung der Frage nach den Chancen eines umweltbildenden, fächerübergreifenden

⁴⁴ Selbstverständlich reizt auch die Beschäftigung mit dem anhaltenden Diskurs zwischen Geistes- und Naturwissenschaftlern, ob die biblischen Schöpfungstexte als in mythologischer Form abgefasste theologische Deutungen, dass Gott Himmel und Erde geschaffen habe, in unauflösbarer Diskrepanz zu gängigen Evolutionstheorien stehen. Die aktuelle Debatte um die so genannten Kreationisten, die von der Verbalinspiration der Schöpfungstexte des Alten Testaments (Gen 1, 1–2, 4a/Gen 2, 4b–25) ausgehen, zeigt die bleibende Herausforderung, Glauben und Denken in einen konstruktiv-kritischen Zusammenhang zu bringen. Vgl. hierzu auch: EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hg.): Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, EKD-Texte 94, Hannover 2008.

⁴³ Vgl. KLIE 2003, 202ff.; LEONHARD 2008, 206.

Dialogs zwischen Theologie und Geographie spielen beide Themenkomplexe ohnehin ineinander.

Dies soll am Beispiel synästhetischer Bildung⁴⁵ konkretisiert werden: Kinder wollen die Welt mit ‚Herz, Mund und Händen‘ begreifen, d. h. anfassen, fühlen, schmecken, aber auch verstehen: ‚Warum können Glühwürmchen leuchten? Warum können Menschen nicht fliegen? Wer hat den Regenbogen in den Himmel gemalt?‘ Weil die Welt der Kinder voller Wunder ist, die sie tagtäglich entdecken, ist es pädagogisch bedeutsam, ihnen das Staunen und Fasziniertsein zuzugestehen und ihnen bei der Entwicklung ihres Wirklichkeits- und Weltverständnisses zur Seite zu stehen. Aus theologischer Perspektive ist es nicht nur legitim, sondern geradezu erforderlich, die Entdeckerfreude der Kinder an dieser ‚Wunderwelt‘ nicht frühzeitig zu entzaubern. Das schließt nicht aus, naturwissenschaftliche Zusammenhänge kindgerecht zu erklären und den Forscherdrang mit rationalen Antworten zu fördern. Wenn Kinder aber merken, dass auch Erwachsene ihr Staunen nicht verlernt haben und sich auch nicht alles bis ins Letzte erklären können, bleibt sozusagen ein ‚heiliger Rest‘ an geheimnisvoller Weltdeutung. Hier haben die Phantasien, die Mythen, die Kosmo- und Anthropogonien als Welterklärungsversuche ihren Platz. Diese im Laufe der Menschheitsgeschichte tradierten Meta-Geschichten wollen Zusammenhänge ziehen, Raum für das Entstehen eigener Bilder lassen und eben darin weisheitliche bzw. religiöse Sinnvermittlung bieten. Denn die Kette der kindlichen Fragen stößt auch bei guten naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Erklärungsversuchen an ihr natürliches Ende, wenn sie mit der Sinn-Frage verknüpft wird. Zum Beispiel: Auch wenn man sehr ausführlich und naturwissenschaftlich fundiert erklären kann, *wie* das Phänomen eines Regenbogens entsteht, bleibt eine geheimnisvolle Dimension, *warum* dieses ‚himmlische Farbspiel‘ seit Menschengedenken seine Faszination ausübt und in religiöser Hinsicht zu mythologischen Deutungen angeregt hat.

Kinder lieben diese Warum-Fragen, die nie an ein Ende kommen und sie lieben Geschichten, die ihre Vorstellungswelt anschaulich bereichern. Dass Kosmogonien phylogenetisch zu den frühesten schriftlichen Zeugnissen der Menschheit gehören, entspricht wahrscheinlich ontogenetisch der Offenheit der Kinder für Weltdeutungsgeschichten vor rationalen Erklärungen. Religionspädagogisch wird daher im Rahmen einer Umweltbildung an theologische Deutungen der Schöpfungsgeschichte(n) und

Schöpfungspsalmen (z. B. Ps 104) angeknüpft. Der theologische Begriff der ‚Schöpfung‘ ist deshalb hilfreich, weil mit der Gottesvorstellung als *prima causa* diesen letzten Fragen eine Sinn erfüllende Antwort gegeben werden soll. Gerade deshalb ist der Schöpfungsglaube so bedeutsam – und hier zeigt sich im Blick auf die gegenwärtig diskutierte und geforderte ‚ästhetische Bildung‘ der entscheidende Konnex –, weil hier die Sinnfrage an die Sinnlichkeit geknüpft ist. Naturerfahrung ist für Kinder in erster Linie Sinneserfahrung: das Riechen am Lavendel, das Hören von Vogelgezwitscher, das Spüren von Gras unter den Füßen ...⁴⁶ Im Philosophieren bzw. Theologisieren mit Kindern wird im wahrsten Sinne des Wortes nach dem ‚Sinn‘ dieser Sinneseindrücke gefragt, um sich ein Bild von der Wirklichkeit zu konstruieren. Vor allen Erklärungsversuchen sind die biblischen Schöpfungstexte Beschreibungen der Natur, die als ästhetische Wahrnehmungen in leiblichen Bildern begriffen werden, wenn es beispielsweise in Ps 104, 14f. heißt: „Du lässt Gras wachsen für das Vieh und Saat zu Nutz den Menschen, dass du Brot aus der Erde hervorbringst, dass der Wein erfreue des Menschen Herz und sein Antlitz schön werde vom Öl und das Brot des Menschen Herz stärke.“⁴⁷ Der Ausdruck der Bewunderung über die Vielfalt, Großartigkeit und Vitalität der Schöpfungswerke betont den theologischen Aspekt des Beschenktseins (der Gabe), an die sich emotional im Glauben die Herausforderung und der Anspruch der Pflege und Fürsorge durch den Menschen (als Aufgabe) anschließt. Vielleicht könnte man sagen: Die Vision eines guten und heilen Zustandes ist nötig, um einen sensiblen und kritischen Blick für die Gegenwart zu bekommen und gleichzeitig Motivation zur eigenen Verantwortungsbereitschaft zu entwickeln.

Auch im Kontext der *historischen Geographie* spielt die Perspektive von Naturerfahrung und Schöpfung auf der Basis biblischer Psalmen eine Rolle, wie am Beispiel von zwei großen Universalgelehrten des 19. Jahrhunderts verdeutlicht werden kann: Zum einen ist der erste Professor für Geographie, *Carl Ritter*, zu nennen, dessen Weltbild theologisch-teleologisch bzw. physikotheologisch und somit metaphysisch verankert

45 Vgl. SPINNER 2002.

46 Felix Emmrich, Christine Labusch und Sönke von Stemm (2009) knüpfen an den staunenden Zusammenhang von Schöpfungserfahrungen an, indem sie einen Spaziergang zum Staunen anhand des Schöpfungspsalms 104 für die Kinder- und Jugendarbeit entworfen haben; vgl. auch BUSEKIST 2006, 13.

47 Würtz (2008) plädiert in diesem Zusammenhang als Abschluss einer Schöpfungseinheit mit Jugendlichen dafür, ein Schöpfungsfest mit einem Schöpfungsmahl nach Ps 104, 14 zu gestalten.

war.⁴⁸ Die Erde sah er als „Gottes Schöpfung“⁴⁹ und charakterisierte sie als „Inbegriff höchster Zweckmäßigkeit, Schönheit, Vortrefflichkeit – eine Gotteswelt! Eine Offenbarung göttlicher Weisheit in der Form einer sichtbaren Welt“⁵⁰ – nach David im 104. Psalm, dem gottbegeisterten Sänger. In Beziehung auf die vernunftbegabten Bewohner ist die Erde „nicht nur der Boden, die Wiege, der Wohnort, sondern auch das Erziehungshaus, die große Erziehungsanstalt des Menschengeschlechts [„was C. M.] für den Forscher aus der Geschichte der Menschheit auf das entschiedenste hervor[geht].“⁵¹ Außer dem Naturdasein habe die Erde als Planet durch ihren Einfluss auf die geistige Welt eine weit höhere Bestimmung. Die Erde sei ein „kosmisches Individuum“⁵² mit ethischer d.h. sittlicher Bestimmung. Nur dem menschlichen Körper, der Menschengestalt, sei noch derselbe analoge ethische Charakter mit seiner Erde gemeinsam. Aufgrund der so gedeuteten höheren Bestimmung der Erde als Erziehungsanstalt muss sie nach Ritter als ‚Werk der göttlichen Vorsehung‘, als „ein mitwirkendes Glied in der Ordnung der Dinge“⁵³, das ein höheres Verhältnis „nicht bloß zum Naturreiche, sondern auch zum Geisterreiche“⁵⁴ aufweise, auch höher organisiert sein. Ein fachübergreifender Zusammenhang in historischer Perspektive deutet sich darin an, wenn er schreibt: „Die Erforschung der Verhältnisse dieser höheren Organisation, ihrer Gesetze und Erscheinungen, muß natürlich einen wesentlichen Theil unserer geographischen Wissenschaft ausmachen.“⁵⁵ Carl Ritter vertrat letztlich eine ‚Bildung an der Bildung‘ mit drei unterschiedlichen Bildungsbegriffen. Die individuelle Menschenbildung im Sinne von geistiger Freiheit (erster Begriff der Bildung) setzt an der Erforschung der Naturbildungen (zweiter Begriff der Bildung) an im Sinne von der „Erforschung der Verhältnisse dieser höhern Organisation [der Erde, C. M.], ihrer Gesetze und Erscheinungen“⁵⁶ sowie an deren Widerspiegelung in den Völkern (dritter Begriff von Bildung) im Sinne

48 Vgl. SCHULTZ 2000, 221.

49 RITTER 1862, 11.

50 Ebd., 12.

51 Ebd.

52 Ebd., 19.

53 Ebd., 11.

54 Ebd.

55 Ebd., 13.

56 Ebd.

der „unendliche(n) Mannigfaltigkeit in den Erscheinungen, wie in den Bildungen und Charakteren, so auch in den Bestrebungen der Völker.“⁵⁷

Auch wenn das Rittersche Gedankengut im 20. Jh. als geodeterministisch etikettiert und als nicht mehr zeitgemäß eingestuft wurde (seine physikotheologische Sichtweise gehört auch eher ins 18. Jh.), so hat er doch eine Vision eines guten und heilen Zustandes der Erde, die auch für die heutige Gegenwart und Zukunft notwendig ist.

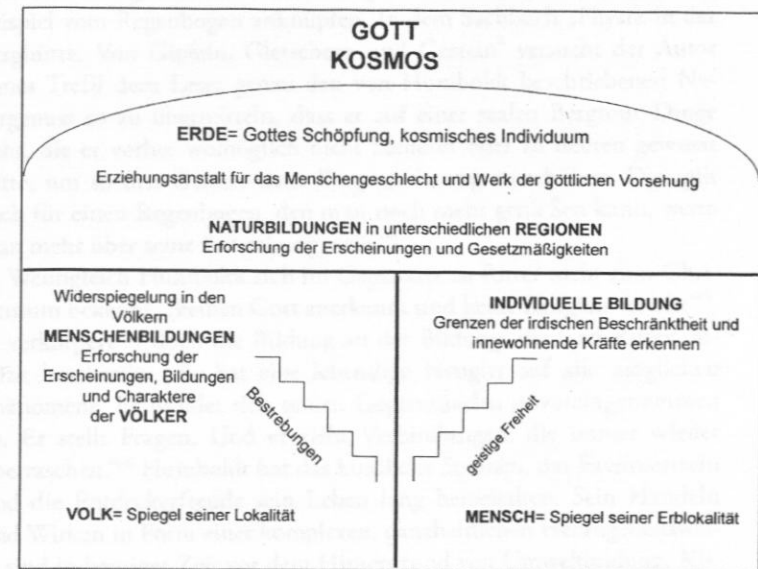


Abb. 1: Das Bildungsverständnis von Carl Ritter (Entwurf: C. Meyer)

Der zweite große Universalgelehrte ist *Alexander von Humboldt* als „der Entdecker, der Sternschauer, der Weltbürger.“⁵⁸ Auch Humboldt geht auf den Psalm 104 ein. Humboldts Darstellungen klingen weniger euphorisch, dafür aber achtungsvoll-anerkendend: „Es ist ein charakteristisches Kennzeichen der Naturpoesie der Hebräer, daß, als Reflex des Monotheismus sie stets das Ganze des Weltalls in seiner Einheit umfaßt, sowohl das Erdenleben als die leuchtenden Himmelsräume. (...) Die Natur wird nicht geschildert als ein für sich Bestehendes, durch eigene

57 Ebd., 15/Abb. 1.

58 Vgl. MATUSSEK 2004, 163.

Schönheit Verherrlichtes; dem hebräischen Sänger erscheint sie immer in Beziehung auf eine höher waltende geistige Macht. Die Natur ist ihm ein Geschaffenes, Angeordnetes, der lebendige Ausdruck der Allgegenwart Gottes in den Werken der Sinnenwelt. (...) Man möchte sagen, daß in dem einzigen 104ten Psalm das Bild des ganzen Kosmos dargelegt ist.⁵⁹ In Humboldts reflexiven Darstellungen der hebräischen Poesie schwingen trotz der analytischen Distanz die größte Achtung und der tiefste Respekt mit.

Diese Achtung vor der Schöpfung ist eine Haltung, die sowohl der Religionsunterricht als auch der Geographieunterricht zu vermitteln haben. Während Ritter aus seinem tiefen theologischen Verständnis argumentiert, vertritt Humboldt in Bezug auf die Schöpfung eine ästhetische Orientierung, die den Genuss betont. Ihm geht es somit auch um eine sinnlich-ästhetische Bildung. Er unterscheidet dabei zwei Arten des Naturgenusses: Zum einen beschreibt er „das dunkle Gefühl des Einklangs“⁶⁰, den jemand in dem offenen, kindlichen Sinne beim „Eintritt in die freie Natur empfinde. Dieser *affektive* Naturgenuss ist verbunden mit der geheimnisvollen Kraft, die auf das Gemüt wirkt: erheitert und lindernd, stärkend und erfrischend, besänftigend. Er entspringt „aus dem Contraste zwischen dem sinnlich Unendlichen und der eigenen Beschränktheit“ und wirkt auf den Menschen in „jedem Erdstrich“ und „auf jeder Stufe intellectueller Bildung.“⁶¹ Der andere, der *kognitive* Naturgenuss, den Humboldt beschreibt, ist zugleich verbunden mit seinem Bildungsverständnis: „Der andere Genuß gehört der vollendeteren Bildung des Geschlechts und dem Reflex dieser Bildung auf das Individuum an: er entspringt aus der Einsicht in die Ordnung des Weltalls und in das Zusammenwirken der physischen Kräfte. (...) wie endlich die Philosophie der Natur, ihrem alten dichterischen Gewande entzogen, den ernsten Charakter einer denkenden Betrachtung des Beobachteten annimmt; treten klare Erkenntniß und Begrenzung an die Stelle dumpfer Ahnungen und unvollständiger Inductionen.“⁶² Dieser zweite Genuss beinhaltet sowohl Humboldts Antrieb als auch sein Ziel von Bildung, wohingegen der erste nur einen unbestimmten Antrieb darstellen kann. Die Verschiedenartigkeit des Naturgenusses

59 HUMBOLDT 1845, 210f.

60 Ebd., 10.

61 Ebd.

62 Ebd.

und die wissenschaftliche Ergründung der Weltgesetze bilden daher für ihn ein Ganzes. Insofern äußert er die Besorgnis, „daß die Natur bei dem Erforschen in das innere Wesen der Kräfte von ihrem geheimnißvollen Zauber verliert, daß der Naturgenuß durch das Naturwissen nothwendig geschwächt werde.“⁶³ Sein Lebenswerk „Kosmos“ (Humboldt 1845/2004) sollte daher nicht Opfer dieser Schwäche werden.

Die Bedenken, die hier deutlich werden, besitzen auch einen geographischen Bezug, und lassen sich adäquat an das religionspädagogische Beispiel vom Regenbogen anknüpfen. In dem Sachbuch „Physik in der Berghütte. Von Gipfeln, Gletschern und Gestein“ versucht der Autor James Trefil dem Leser genau den von Humboldt beschriebenen Naturgenuss so zu übermitteln, dass er auf einer realen Bergtour Dinge sieht, die er vorher womöglich nicht bemerkt oder zu deuten gewusst hätte, um so den Genuss einer Bergwanderung zu erhöhen. Dies gilt auch für einen Regenbogen, den man noch mehr genießen kann, wenn man mehr über seine Entstehung weiß.⁶⁴

Wenngleich Humboldt sich im Gegensatz zu Ritter nicht zum Christentum bekennt. „keinen Gott anerkennt und keine Religion vertritt“⁶⁵, so verkörpert er doch die Bildung an der Bildung, die Carl Ritter implizit beschreibt: „Er hat eine lebendige Neugier auf alle möglichen Phänomene. Er wendet sich seinen Gegenständen unvoreingenommen zu. Er stellt Fragen. Und er zieht Verbindungen, die immer wieder überraschen.“⁶⁶ Humboldt hat das kindliche Staunen, das Fasziniertsein und die Entdeckerfreude sein Leben lang beibehalten. Sein Handeln und Wirken in Form einer komplexen, ganzheitlichen Herangehensweise sind in heutiger Zeit vor dem Hintergrund von Umweltbildung, Klimawandel, globalem Denken wieder gefordert. Abgesehen von der Erforschung von Wechselwirkungen ist zudem seine humanitäre Haltung hervorzuheben, die sich dadurch auszeichnete, dass er Andersartigem vorurteilsfrei und achtungsvoll gegenübergetreten ist. Diese Haltung für ein friedliches Miteinander wird im gegenwärtigen Schulunterricht unter anderem mit dem fächerübergreifenden Ziel der interkulturellen Kompetenz verbunden. Auch hierzu existieren Anknüpfungsmöglich-

63 Ebd., IX.

64 Vgl. TREFIL 1992, 11.

65 ETTE/LUBRICH 2004, 909.

66 Ebd., 906.

keiten an den Religionsunterricht, indem unterschiedliche religiöse Vorstellungen miteinander verglichen werden.

Zum Vergleich der Umgangsweise mit dem Psalm 104 lässt sich somit abschließend festhalten, dass er einerseits wie bei Carl Ritter durch einen tiefen Glauben von innen heraus leuchten kann, andererseits durch eine respektvolle Achtung vor dem Andersartigen beleuchtet werden kann. Beide Haltungen spielen sowohl im Religionsunterricht als auch im Geographieunterricht eine wesentliche Rolle und tragen erheblich zur Persönlichkeitsbildung bei, denn sie betonen den Aspekt des Beschenktseins.

Der respektvolle Umgang mit der Erde bzw. mit der Natur ist mit der geographiedidaktischen Leitvorstellung „Bewahrung der Erde“ verbunden, die seit den 1990er Jahren von dem Wissen und Wollen bestimmt ist, das gestörte Verhältnis zu unserer Umwelt, zu unserer Mitwelt und zu unserer Nachwelt wieder gut zu machen. Übergeordnet verknüpft ist damit das Leitbild „Überleben der Menschheit“, das als Hauptziel der Erziehung und Bildung verstanden wird.⁶⁷ In diesem Zusammenhang bietet das Thema „Wasser“ einen hervorragend geeigneten Ansatz für fächerübergreifendes Lernen zwischen Geographie und Religion. Wasser hat im christlichen Leben in der Taufe eine hohe symbolische Bedeutung: „Die große lebensspendende und -erhaltende sowie reinigende und heilende Kraft des Wassers ließ es den Menschen in allen großen Kulturen als heilig erscheinen.“⁶⁸ So pilgern noch heute Millionen von Menschen zu heiligen Quellen (Lourdes) oder Strömen (Ganges). Aus geographiedidaktischer Perspektive spielt das Thema Wasser z. B. in Bezug auf den Wasserkreislauf und die Trinkwasserversorgung eine besondere Rolle. So beruht beispielsweise das Konzept des ‚Integrierten Wasserressourcen Managements‘ (IWRM) auf dem Grundsatz, dass Wasser und die damit zusammenhängenden Ressourcen, wie Boden, landwirtschaftliche Nutzpflanzen und Artenvielfalt, in koordinierter Weise bewirtschaftet werden müssen, um so den unterschiedlichen ökonomischen, sozialen und ökologischen Ansprüchen gerecht zu werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die für beide Wissenschaften gemeinsame Perspektive der Bewahrung unseres Lebensraumes ein verbindendes Element darin finden, dass die Gestaltung des Raumes nicht nur zur Analyse des ‚Status quo‘ dient, sondern auch im Kontext eines

rasanten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und ökologischen Wandels konstruktive Interventionen nahelegt. Auch hierbei sind die fachspezifischen Kriterien des Raumbegriffs zur Strukturierung hilfreich.

4. Räume gestalten

Die kulturgenetische Stadtgeographie⁶⁹ setzt sich mit Städten in unterschiedlichen Kulturräumen auseinander: Beispielsweise steht in der islamisch-orientalischen Stadt die Hauptmoschee im Zentrum.⁷⁰ Die Morphogenese einer bestimmten orientalischen Stadt wäre dem ersten Raumbegriff zuzuordnen, während die Platzierung der Moscheen in einer Stadt sowie ihre Besucherfrequenz Fragestellungen der zweiten Raumkategorie darstellen. Wie Moscheen von unterschiedlichen Besuchergruppen wahrgenommen werden, wäre eine Fragestellung zum dritten Raumbegriff. Schließlich können Interessennutzungskonflikte zum Bau einer Moschee in einer deutschen Stadt⁷¹ der vierten Raumkategorie zugeordnet werden. Alle diese Aspekte haben mit Religion als raumgestaltender Kraft zu tun. 1999 hat G. Rinschede erstmalig ein Lehrbuch zur Religionsgeographie herausgegeben. Darin werden u. a. folgende Inhalte beschrieben: Ursprung, Verbreitung und Entwicklung von Religionen, Religion und Gemeinschaft, Religion und natürliche Umwelt, Religion und Politik, Religion und Bevölkerung, Religion und Siedlung, Religion und Wirtschaft, Religion und Tourismus, Religion und moderne Massenmedien.

Für den Schulunterricht scheinen mir in diesem Zusammenhang religiös geprägte Siedlungsformen und der Religionstourismus geeignete Anknüpfungspunkte zu sein, da damit zwei Daseinsgrundfunktionen aus der Lebenswelt der Kinder angesprochen werden: wohnen (z. B. in einer von Religion geprägten Stadt) und sich erholen (z. B. auf dem Jakobsweg). Zum dritten und vierten Raumbegriff sind übergeordnete kritische Fragestellungen denkbar. So wird in den Medien der ‚Kampf der Kulturen‘ (nach Huntington) propagiert; demgegenüber fragt E. Wunder provokativ, ob Religionen als „Schmieröl“⁷² bei Kon-

67 Vgl. RINSCHDE 2007, 21.

68 LÜKENG 1998, 6.

69 Vgl. HEINEBERG 2006, 257ff.

70 Ebd., 288ff.

71 Z. B. SCHMITT 2004.

72 WUNDER 2006.

flikten wirksam seien. Er resümiert schließlich zur Beantwortung dieser Frage, dass eine Revitalisierung der Religion für Europa und für die USA „bis auf Weiteres ein im Großen und Ganzen lediglich fiktionales Wunsch- oder Schreckbild [bleibt], dem bei nüchterner Betrachtung kaum ein empirisches Faktum entspricht. [...] [F]ür den ‚Mythos des 21. Jahrhunderts‘ – eines sich entfesselnden Kampfes zwischen den Kulturen als globalem Religionskonflikt – gibt es [...] keine glaubwürdigen Anhaltspunkte. Dennoch sind solche Mythen politisch gefährlich, sie könnten zur selbst erfüllenden Prophezeiung werden.“⁷³ Im Schulunterricht sollte daher eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Mythos erfolgen z. B. unter der Fragestellung „Wie tragfähig ist bei genauerer Prüfung die Vorstellung eines religiös definierten ‚Kampfes der Kulturen‘?“⁷⁴ Insofern ist auch die Frage, was in Deutschland mit der Religion geschieht, im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts aus geographiedidaktischer Perspektive spannend: Offensichtlich bestätigt sich, dass religiöse Pluralisierung – so wie es das Säkularisierungs-Modell vorhersagt – mit einer Entkonfessionalisierung und einer Erosion religiösen Gemeinschaftshandelns einhergeht.⁷⁵

Dass *Rituale* Ordnungen stabilisieren, die es dem Menschen erlauben, sich im Chaos der Welt zu verorten, steht im Blickpunkt des Ansatzes „Raum und Ritual“ im Kontext von Karten kultureller Ordnung.⁷⁶ Diese Verortung ist mit Schlüsselbegriffen wie ‚Identität‘ und ‚Heimat‘ verbunden, „die auf die Suche nach Sinngebung, Orientierung und Seinsvergewisserung verweisen und in Zeiten von Globalisierung und Migration hohe Konjunktur haben.“⁷⁷ Drei qualitative Dimensionen definieren hierbei den Charakter des Rituals: „Programm und Planung“, „Routine und Ritus“ sowie „Strategie und Symbol.“⁷⁸ Insofern Rituale ein Programm in sich tragen, sind sie beispielsweise in Stadtgrundrissen und Bauvorschriften ablesbar (wie beim Beispiel der islamisch-orientalischen Stadt). Rituale gliedern und ordnen auch den Rhythmus der Zeiten durch Tagesabläufe sowie durch wichtige Zäsuren im Jahreslauf und Übergänge menschlichen Lebens (Konfirmation und Beschneidung sind solche Übergangsrituale). In manchen Kulturen begleiten und glie-

73 Ebd., 18.

74 Ebd., 16.

75 Vgl. WUNDER 2004, 185.

76 Vgl. ESCHER/WEICK 2004.

77 Ebd., 253.

78 Ebd., 255.

dern Rituale praktisch das ganze Leben eines gläubigen Menschen – manche rituelle Handlungen sind zudem beinahe Routine: „Ein Nachdenken über ein solches rituelles Tun findet kaum statt.“⁷⁹

Die wichtigsten Ordnungsstrategien sind jedoch *Symbole*: „Ohne Symbole funktioniert keinerlei Ordnungssetzung. Religionen und vor allem ihre Rituale sind von strategischen Handlungen und Symbolwelten durchdrungen.“⁸⁰ Insofern kann Geographie als Wissenschaft von der räumlichen Ordnung beschrieben werden, da es ihre Aufgabe ist, „Karten kultureller Ordnung“ über die durch unsere alltägliche Erfahrung und lebensweltliche Wahrnehmung geordnete und ungeordnete Lebenswelt herzustellen.“⁸¹ Rituale verweisen wiederum auf Karten kultureller Ordnung. Der dritte und vierte Raumbegriff sind der neuen Kulturgeographie zuzuordnen, die Reflexionen über die Rolle des Raumes bzw. der Geographien unserer Lebens- und Alltagswelt anstrebt (so genannter *spatial turn*), die den Raum als Diskurs, als Text begreift (so genannter *linguistic turn*) und die den Raum in einem weitergehenden Verständnis als Zeichensystem versteht (so genannter *semiotic turn*).⁸² Gerade dieses Feld scheint mir (C.M.) in fächerübergreifender Perspektive zur Religionspädagogik zukunftsweisend zu sein, da in der Religionsgeographie die raumprägende Kraft des Religiösen betont und insofern fokussiert wird, dass Religion Räume verändert und gestaltet.

In religionspädagogischer Hinsicht sind ergänzend verschiedene Tendenzen der Veränderung von Religion in der Gesellschaft zu vernehmen: Zum einen ist ein Rückgang der an kirchliche Institutionen gebundenen Religiosität zu verzeichnen, zum anderen findet eine Pluralisierung von Religion u. a. durch Migration und Globalisierung statt. Die Zuwanderung in den letzten Jahrzehnten in die Bundesrepublik veränderte die ‚religiöse Landschaft‘ erheblich: So verzeichnet bspw. das Handbuch der „Religion in Berlin“⁸³ für die Bundeshauptstadt inzwischen mehr als 360 Religionsgemeinschaften. Multireligiosität und Multikulturalität beschreiben die Situation in deutschen Städten und entsprechend auch in ihren Schulen. Dies führt geradlinig in die Notwendigkeit, interreligiöse Kompetenzen im Religionsunterricht zu vermitteln. Die Behandlung von Weltreligionen und multireligiösen Gesellschaften werden

79 Ebd., 257.

80 Ebd., 258.

81 Ebd., 260.

82 Vgl. GEBHARDT u. a. 2003, 4.

83 GRÜBEL/RADEMACHER 2003.

auch vor dem Hintergrund des Wahrheitsanspruchs und der Friedensfähigkeit von Religionen thematisiert. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung von Religionen in den Medien spielt hierbei eine entscheidende Rolle.⁸⁴

Die Begegnung mit der Thematik ‚Weltreligionen‘ gehört demnach zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und erfordert zum Beispiel gemäß dem Kompetenzmodell des Comenius-Instituts für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I folgende Intention: „Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.“⁸⁵ Dabei ist es für den Unterricht grundlegend, eine Begegnung mit Personen ebenso wie eine Begegnung des Ortes didaktisch zu reflektieren. Grundbedingung einer respektvollen Begegnung ist, das Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler, das oftmals medial geprägt ist, zu hinterfragen und mittels wissenschaftlicher Analysen (z. B. in Kooperation mit dem Geographieunterricht) zu diskutieren. Hilfreich ist es, wenn Schülerinnen und Schüler die Orte der ihnen fremden Religion selbst aufsuchen und sich somit Begegnungsräume eröffnen: „Gleichsam als Königsweg ist die intersubjektive Begegnung zu verstehen. Wenn sich Angehörige unterschiedlicher Religionen auf Augenhöhe begegnen und eine Zeit lang Gemeinschaft pflegen, ereignet sich einprägsames und nachhaltiges interreligiöses Lernen. Im ‚Dialog des Lebens‘ wird die gemeinsame Fremdheit aufgebrochen, lassen sich Menschen von anderen ansprechen und unter Umständen herausfordern. Die Begegnung erfordert dann einen Raum des Erfahrungsaustauschs.“⁸⁶ Das Aufsuchen von religiösen Ortsräumen eröffnet in diesem Sinne sowohl Sprach- als auch Verhältnisräume. Die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur Modi einer respektvollen Kommunikation und Begegnung, sondern auch die Wahrnehmung religiöser Orte als kontextuell geprägte ‚heilige Orte‘. Entscheidendes Element der Begegnung religiöser Räume ist das Überschreiten einer Wahrnehmungsschwelle zwischen profan und heilig.⁸⁷ Was den Schülern zunächst fremd und damit profan erschien, lernen sie nun unmittelbar erkennen und erfahren es im besten Fall als sakral. Das Absetzen

des Hutes (beim Betreten einer Kirche), das Ausziehen und Ablegen der Schuhe beim Eintritt in die Moschee und das Aufsetzen der Kippa vor dem Betreten der Synagoge stellt eine Veränderung dar, die der jeweils eintretende Gläubige an seinem äußeren Erscheinungsbild vornimmt. Diese verweist darauf, dass er die Schwelle vom Profanen zum Heiligen überschreitet. Die teilnehmende Beobachtung solcher Veränderungen und ihres Verweischarakters kann Schülerinnen und Schüler für die Schwelle zwischen Profanem und Heiligen wie auch zwischen Vertrautem und Fremden sensibilisieren.

5. Ausblick

Im interdisziplinären Dialog zeigen sich zahlreiche Verbindungslinien zwischen der Geographie- und der Religionsdidaktik: Hierzu zählen vor allem die Raumverhaltens- und Raumhandlungskompetenz durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, interkulturelles und globales Lernen und Werte-Bildung. Weil für den Geographieunterricht Probleme wie soziale Ungleichheit, globale Disparitäten, Umweltgefährdung und Minderheitenkonflikte⁸⁸ evident sind, kann ein interdisziplinärer Diskurs mit einem Fach wie dem Religionsunterricht, in dessen Mitte Wertebildung als Vermittlung der Ehrfurcht vor der Schöpfung (mit dem Anliegen der Naturbewahrung, Nachhaltigkeitsorientierung, gerechten Verteilung der Ressourcen, aber weiter gedacht auch als Anbahnung von Völkerverständigung, Toleranz und Frieden) bereichernd sein. So zeigte sich, dass die fachspezifisch disparaten Raumvorstellungen in ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen das Spektrum der Voraussetzungen des Denkens und der Spielräume des Handelns weitet. Fächerübergreifende Projekte bieten die Möglichkeit, sich diesen übergeordneten Leitzielen und Perspektiven zu nähern. Teilkompetenzen wie „weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen“ und „interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln“⁸⁹ können mittels einer fächerübergreifenden Herangehensweise im Kontext schulischen Unterrichts lebensnah realisiert werden. Darin liegt für Schüler und Schülerinnen wie auch für Lehrkräfte die Chance, neue Zusammenhänge und Sichtweisen zu entdecken, sowie

84 Vgl. z. B. BÖTTGE/SCHWEITZER 2008, 10–51.

85 FISCHER/ELSENBAST 2006, 20.

86 LEIMGRUBER 2007, 101f.

87 Vgl. LEONHARD/MEYER 2008, 265.

88 Vgl. RINSCHKE 2007, bes. 31, 55.

89 Vgl. DE HAAN 2007.

Synergien zu konstruieren. Selbstverständlich kann es hierbei nicht nur um traditionell als Domäne der Theologie angesehene ethische Impulse gehen. Vielmehr ist eine Öffnung religiöser Wirklichkeitswahrnehmung und -deutung im Kontext der Beschäftigung mit naturwissenschaftlich-technischen Erkenntnissen intendiert wie auch eine Sensibilisierung der Geographie als Natur- und Gesellschaftswissenschaft hinsichtlich relevanter religionssoziologischer, -psychologischer oder -phänomenologischer Dimensionen. Übergeordnet können viele der besprochenen Aspekte zur Erschließung, Bewahrung und Gestaltung des Raumes aus dem Miteinander von natur- und geisteswissenschaftlichen Herangehensweisen die Förderung synthetischer Deutungsmuster wie auch nachhaltiger Entwicklungsstrategien voranbringen und damit einem gemeinsamen Bildungsprozess dienen.

Literatur

- BÖHME, GERNOT, *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a. M. 1995.
- BÖTTGE, BERNHARD/SCHWEITZER, FRIEDRICH, Vertrauen in das Unverfügbare, in: BAUMANN, U./SCHWEITZER, FRIEDRICH, (Hg.), *Religionsbuch Oberstufe*, Berlin 2008, 10–51.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, *Mensch und Raum*, Stuttgart 2000.
- BUSEKIST, A. VON, Mit allen Sinnen die Schöpfung bestaunen, in: *IN RELIGION*, H. 3. (2006), 31.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie, *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*, Bonn 2007.
- DIETERICH, VEIT-JAKOBUS, *Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik (1918–1985)*. 2 Bde. (Europäische Hochschulschriften 22), Frankfurt 1990.
- DÜRR, HEINER, Kulturerdteile, Eine „neue“ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts?, in: *GEOGRAPHISCHE RUNDSCHAU*, H. 4 (1987), 228–232.
- EMMRICH, F./LABUSCH, C./STEMM, S. VON, Ein Staun-Spaziergang mit dem Schöpfungspsalme 104, in: *LOCCUMER PELIKAN*, H. 1 (2009), 25–28.
- ESCHER, A./WEICK, C., „Raum und Ritual“ im Kontext von Karten kultureller Ordnung, in: *BERICHTE ZUR DEUTSCHEN LANDESKUNDE*, Bd. 78, H. 2 (2004), 251–268.
- ETTE, OTTO/LUBRICH, OLIVER, Die andere Reise durch das Universum. Nachwort von Ottmar Ette und Oliver Lubrich, in: *HUMBOLDT, A. VON, Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung*, Frankfurt a. M. 2004, 905–920.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hg.), *Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule*, EKD-Texte 94, Hannover 2008.
- FAILING, WOLF-ECKART, Die eingeräumte Welt und die Transendenzen Gottes, in: *FAILING, W.-E./HEIMBROCK, H.-G.* (Hg.), *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt-Alltagskultur- Religionspraxis*, Stuttgart u. a. 1998, 91–122.
- FISCHER, DIETLIND/ELSENBAST, VÖLKER (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006.